PEERS

dossier | **Werken met peers**



Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen vzw
Vanderlindenstraat 15 | 1030 Brussel | T 02 423 03 33 | F 02 423 03 34 | vad@vad.be | www.vad.be

Colofon

Auteur
Hilde Kinable, stafmedewerker VAD

Redactie
Ilse Bernaert, stafmedewerker VAD
Marie-Claire Lambrechts, stafmedewerker VAD
Tina Van Havere, stafmedewerker VAD
Veerle Vermeulen, stafmedewerker VAD

Layout cover
www.epo.be

Verantwoordelijke uitgever
Frieda Matthys, Vanderlindenstraat 15, 1030 Brussel
wettelijk depotnummer: D/2006/6030/10



DE DRUGLIJN
078-15-10-20



VAD, Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen vzw
Vanderlindenstraat 15, 1030 Brussel
T 02 423 03 33 | F 02 423 03 34 | vad@vad.be | www.vad.be

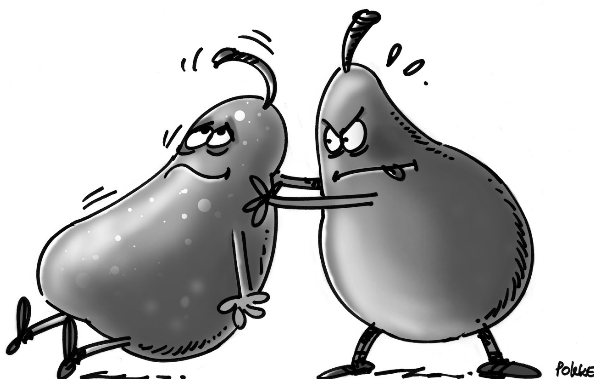
Inhoudstafel

Voorwoord

Voor u ligt het dossier werken met peers. Het gaat om een inleidend dossier. Dit betekent dat we aandacht besteden aan een duidelijke omschrijving van relevante begrippen en een definitie bieden voor een aantal begrippen: peer, peer-methodiek, peer support en peer education. We zijn ook op zoek gegaan naar een theoretische onderbouw voor peer-projecten. Verder gaan we op basis van een aantal evaluatiestudies dieper in op de voor- en nadelen van werken met peers in preventie- en hulpverleningsprojecten en overlopen we een aantal aandachtspunten en ethische kanttekeningen. Het is met andere woorden geen praktische handleiding voor wie een werking met peers wil opzetten.
In bijlage is een lijst opgenomen van ons bekende peer-projecten in Vlaanderen, met contactgegevens, op het moment van de samenstelling van dit dossier.

Met dank aan Carlo Baeten (CAD Limburg) en Johan Bertels (In Petto) voor hun waardevolle opmerkingen.

VAD, september 2006



Inleiding

1. De plaats van familie en vrienden

Uit ontwikkelingspsychologisch onderzoek blijkt dat leeftijdsgenoten een grote invloed uitoefenen op de ontwikkeling van jongeren (De Backer, 1998). Voor de meeste jongeren is de eigen groep een belangrijke bron van ondersteuning en een plaats waar waarden en normen zich ontwikkelen (Melis & Bertels, 1998).

Tijdens de puberteit voltrekt zich een verschuiving in de sociale netwerken van de jongeren. In de eerste periode van hun leven stonden de ouders nog centraal. Tussen twaalf en zeventien jaar neemt het belang van de leeftijdsgenoten toe, terwijl die van de ouders stilaan afneemt, zodat uiteindelijk beiden een even centrale plaats in hun leven krijgen (Melis & Bertels, 1998). Bovendien evolueert ook de aard van de relatie met volwassenen in het algemeen en de ouders in het bijzonder: die groeit uit van een 'kinderlijke' band naar een meer gelijkwaardige relatie. In dit proces komt er een moment waarop de adolescent de waarden van volwassenen kritisch gaat bevragen, waarop hij hun autoriteit in vraag stelt en waarop zijn emotionele afhankelijkheid een andere invulling krijgt. In diezelfde periode verandert zowel zijn fysieke ontwikkeling als zijn sociale en emotionele belevingswereld, waardoor hij te kampen heeft met veel onzekerheid. Maar door de veranderde relatie is het voor de adolescent moeilijker dan voordien om terug te vallen op de ouders. Het is dan ook niet verwonderlijk dat leeftijdsgenoten een ondersteunende rol voor elkaar gaan opnemen: ze delen immers niet alleen dezelfde ervaringen, maar ook dezelfde taal (Melis & Bertels, 1998).

Het toenemende belang van de vriendengroep gaat niet noodzakelijk samen met de verwerping van de oudernormen (Coleman, 1980). Eerst en vooral blijkt er een grote overlap te bestaan tussen de waarden van ouders en die van hun kinderen (Verhofstadt-Denève, 1991). Bovendien hebben ouders en vrienden een invloed op de meningen van de adolescent met betrekking tot verschillende domeinen. Voor thema's die te maken hebben met de toekomst en met grote beslissingen vertrouwen ze eerder hun ouders, terwijl de thema's die te maken hebben met de adolescentie (ontluikende seksualiteit, zakgeld, …), leeftijdsgenoten de referentiepersonen voor de jongere zijn. Vooral als het gaat om thema's die maatschappelijk taboe zijn, zoals bijvoorbeeld seksualiteit of middelengebruik, vallen jongeren terug op hun leeftijdsgenoten. Jongeren die weinig gesteund worden door hun ouders vallen nog meer terug op hun vrienden. Tot slot is er nog een aantal andere factoren - zoals persoonlijkheidsfactoren, maturiteit, familierelaties, opvoedingsstijl - die bepalen in welke mate de jongere zich zal conformeren aan de ouders dan wel de vrienden. Jongeren brengen culturele elementen mee vanuit hun sociale achtergrond, hun thuissituatie in hun vriendenkring. De opvattingen van de meerderheid van de groep bepalen mee in welke mate deze elementen worden behouden (van Blitterswijk, 2000). Lilja e.a. (2003) wijzen in dit verband op de interactie die bestaat tussen de adolescent die zijn sociale netwerken kiest en de invloed van familiale factoren: hij kiest zijn vriendenkring namelijk op basis van gelijkenissen in visie, overtuigingen, verwachtingen, waarden en gedrag, allemaal factoren die onder meer mee worden bepaald door de omgeving waarin hij opgroeit.

Aangezien vrienden in de groei naar volwassenheid steeds belangrijker worden, betekent dit ook dat de vriendengroep in toenemende mate het gedrag van jongeren mee beïnvloedt. In de volgende paragraaf gaan we dieper in op de aard van die beïnvloedingsmechanismen, meer bepaald op het vlak van middelengebruik.

2. De invloed van vrienden op middelengebruik

Groepsinvloeden kunnen zowel positief als negatief zijn. De vriendengroep speelt een cruciale rol in het doorgeven van informatie, het uitwisselen van tips en het elkaar helpen (Cohen, 1993). De vriendengroep is dan ook erg belangrijk voor jongeren en ze ervaren die zelf als iets positiefs. De vriendengroep biedt de jongere een belangrijke positieve en noodzakelijke ondersteuning (Melis & Bertels, 1998). Uit onderzoek blijkt ook dat vrienden kunnen bijdragen tot een positieve ontwikkeling van de jongere (Milburn, 1996: in Parkin & McKeganey, 2000).

Een van de betere voorspellers van initiatie in middelengebruik is het gebruik van vrienden (Coggans & McKellar, 1994). Bovendien stellen de meeste jongeren dat ze toen ze begonnen te gebruiken de meeste informatie over effecten en risico's bij hun vrienden haalden (Korf, 2000: in Bleeker & Jamin, 2003). Daarom werd in het verleden in preventie nogal eens gefocust op de negatieve invloeden van vrienden, of *peer pressure*. Dat leidde tot de ontwikkeling van preventieprogramma's die jongeren in de eerste plaats willen leren weerstaan aan groepsdruk, zoals bijvoorbeeld in de "just say no"-campagne in de Verenigde Staten.
Onderzoek toont echter aan dat preventieprogramma's die vooral zijn gericht op het leren weerstand bieden aan groepsdruk en weinig aandacht besteden aan levensvaardigheden ('life skills') weinig effectief zijn (Cuijpers, 2002b; Donaldson e.a., 1994: in Paglia & Room, 1999; Roberts e.a., 2001). Programma's die enkel bedoeld zijn om jongeren te leren weerstaan aan groepsdruk, nemen bovendien de negatieve invloeden van vrienden als uitgangspunt en dragen zo bij tot een negatieve stereotypering van jongeren.

Het verband tussen het middelengebruik van een jongere en dat van zijn vrienden is niet causaal en subtieler dan vroeger werd aangenomen (Kobus, 2003). Jongeren gebruiken geen middelen omdat hun vrienden hen hiertoe dwingen. Directe dwang komt zelden voor. Onderzoek toont wel aan dat er verschillende andere manieren bestaan waarop een groep het gedrag van een individu kan beïnvloeden (McIntosh e.a., 2003). Eerst en vooral is er de invloed van selectie, de voorkeur voor een bepaalde groep. Adolescenten vertonen immers - net als volwassenen trouwens - de neiging om om te gaan met gelijkgezinde individuen (McIntosh e.a., 2003) en zullen voor een vriendengroep kiezen die dezelfde houding heeft tegenover een aantal thema's, waaronder ook middelengebruik. Jonge mensen behoren vaak tot meerdere groepen, met elk hun specifieke kenmerken en hun eigen (mate van) invloedssfeer (McDonald e.a., 2003). Daarnaast is er de invloed van socialisatieprocessen: leden van de groep gaan de (verwachte) attitudes en waarden van de groep internaliseren.

We mogen dus besluiten dat het correcter is om te spreken van groepsinvloeden in plaats van groepsdruk. Dit biedt mogelijkheden, want het betekent dat bestaande sociale processen tussen jongeren kunnen worden gebruikt voor preventiedoeleinden.

3. Experimenteergedrag als onderdeel van de adolescentie

Belangrijke kenmerken van de adolescentieperiode zijn de persoonlijkheidsontwikkeling en experimenteergedrag (Paglia & Room, 1999). Het nemen van risico's maakt inherent deel uit van dit proces. Jongeren gebruiken legale en illegale drugs onder meer om te rebelleren, sensatie of genot te zoeken, de verveling te verdrijven, hun nieuwsgierigheid te bevredigen, sociale contacten te vergemakkelijken, status in de groep te verwerven of als manier om met hun problemen om te gaan (Kinable, 2005). Experimenteergedrag en occasioneel middelengebruik is eerder gerelateerd aan sociale invloeden, terwijl de overgang naar misbruik of probleemgebruik eerder verband houdt met biologische en psychologische factoren (Glantz & Pickens, 1992: in Paglia & Room, 1999). Dit houdt ook in dat niet alle middelengebruik per

definitie problematisch is of tot probleemgebruik leidt. Een meerderheid van de jongeren die experimenteert met middelengebruik wordt geen probleemgebruiker.

Rise (2004) wijst op de invloed van de toenemende individualisering van de laat-modernistische samenlevingen op de identiteitsontwikkeling van hedendaagse jongeren. Hij stelt dat een heleboel zekerheden, gewoontes en tradities zijn weggevallen en hebben plaatsgemaakt voor onzekerheden en scepticisme. Hij brengt dit in verband met het grotere aantal en de frequentere sociale contacten tussen meer mensen, waardoor een individu zich verschillende rollen en identiteiten aanmeet: de eigen identiteit moet immers bewust worden geconstrueerd en onderhouden in relatie tot een steeds veranderende sociale context. Daarom steken adolescenten heel wat tijd en energie in het experimenteren met en kiezen van een levensstijl en van vriendschappen. Consumptiepatronen, vrijetijdsactiviteiten en gezondheidsgedragingen maken deel uit van het repertorium dat de adolescent gebruikt voor de bewuste constructie van zijn/haar identiteit. Rise legt de nadruk op het bewust experimenteren met risicogedrag in plaats van op externe factoren zoals groepsdruk, ouderlijke invloed, commerciële belangen, reclame en persoonlijke tekortkomingen (laag zelfwaardegevoel, lage scholingsgraad, …) als verklaring voor middelengebruik.

Begripsomschrijvingen

In de literatuur vinden we geen eenvormige definities over dit thema terug. In dit hoofdstuk formuleren we zelf op basis van de literatuur eigen omschrijvingen voor de begrippen 'peer' en 'peer-methodiek'. Daarnaast geven we de lezer ook de discussies mee die hierover bestaan in de literatuur.

1. 'Peer'

Een ***'peer'*** kan omschreven worden als een leefstijlgenoot. Een 'peer' deelt een aantal eigenschappen (bijvoorbeeld leeftijd, geslacht, etniciteit, cultuur, subcultuur of woonplaats) met andere 'peers', heeft gelijkaardige ervaringen (bijvoorbeeld druggerelateerde ervaringen, levensstijl of scholing) en behoort tot eenzelfde groep.

In de Engelstalige literatuur komt men niet zo vaak definities tegen van het begrip 'peer'. Dat heeft ongetwijfeld te maken met het feit dat de term uit het Engels afkomstig is. In Nederlandstalige publicaties worden vaker pogingen gedaan om het begrip nauw te omschrijven en zelfs om er een adequate vertaling voor te vinden.

In Petto (1998) stelt vast dat voor het woord 'peer' geen goed Nederlands equivalent bestaat en kiest er daarom voor om 'peer' niet te vertalen. Letterlijk betekent 'peer' gelijken en is een peer-groep een groep van mensen die zich onder gelijken voelen (Rijke & de Vries, 1995). Voor jongeren zijn dat in de eerste plaats leeftijdsgenoten, maar ook binnen deze groep kunnen grote interne cultuurverschillen bestaan (Shiner, 2000). Bleeker & Jamin (2003) voegen daaraan toe dat een peer een vriend kan zijn, een kennis of iemand die behoort tot iemands sociale en/of geografische gemeenschap. Het is iemand met wie men zich identificeert en wiens meningen men deelt.

Bij Unity (2005), een peer-project van Jellinek (Nederland) in het uitgaansmilieu, spreken ze van leefstijlgenoten.

Hoewel een definiëring zich in het Engels minder opdringt, bestaat ook daar enige onduidelijkheid over de concrete invulling van het begrip. Zo merken Clements & Buczkiewicz (1993) op dat er verschillende definities bestaan van wat een peer is en kan volgens hen de term slaan op dezelfde leeftijd en/of gelijkaardige sociale situaties en ervaringen. Coleman & Hendry (1990) stellen dat het niet duidelijk is uit de literatuur of peer slaat op een goede vriend, een deelgenoot of een relatieve onbekende die zich toevallig bezighoudt met eenzelfde activiteit in eenzelfde soort setting en vragen zich af wat iemand op ons doet lijken.

De meeste auteurs zijn het wel eens over de definiërende eigenschappen van de term peer. Zo is men het er over het algemeen over eens dat, hoewel leeftijd een rol speelt, het geen definiërende karakteristiek van een peer is (Shiner, 1999). Een peer heeft te maken met:

- ✓ gedeelde eigenschappen, zoals leeftijd, geslacht, etniciteit, cultuur, subcultuur of woonplaats;
- ✓ gelijkaardige ervaringen, waaronder ook druggerelateerde ervaringen, levensstijl en scholing;
- ✓ lidmaatschap van eenzelfde groep (McDonald e.a., 2003; Parkin & McKeganey, 2000).

2. Werken met peers als methodiek

De ***peer-methodiek*** in de sector alcohol en andere drugs is een werkwijze waarbij peers methodisch worden ingezet in preventie-, hulpverlenings- of harm-reductionactiviteiten. De peer-werkers behoren tot de doelgroep van de activiteit en ze zijn geloofwaardig voor de andere leden van deze groep. Ze delen informatie over druggerelateerde thema's en brengen deze informatie over via verbale en non-verbale communicatie. Ze worden actief betrokken in het project, zowel voor de formulering van de boodschap als voor de wijze waarop ze zal worden gebracht. Ze krijgen een opleiding en worden begeleid in hun taak.
We spreken verder in deze publicatie over ***peer-to-peer-werkers*** als we het hebben over de peer die actief is en over ***peer-begeleiders*** als het gaat om de professional die deze peer-to-peer-werkers ondersteunt.

Peer-projecten zijn projecten die - zoals de naam het al zegt - beroep doen op peers. Het Trimbos-instituut in Nederland heeft een consensusdocument opgesteld over de definitie van peer projecten (Anzion, 2002):

> "De zogenaamde peer-methode is een werkwijze waarbij leden uit de doelgroep methodisch worden ingezet bij preventieactiviteiten en waarbij ze de preventieboodschap (kennis, inzicht, vaardigheden, houding) communiceren met anderen uit de doelgroep. Deze werkwijze vereist een actieve participatie van de peers in het project, zowel in de formulering van de boodschap als de wijze waarop deze door de peers zal worden overgebracht."

Van Zelst & Eeckhout (2005) pleiten voor betrokkenheid van de peer-to-peer-werkers bij alle stadia van de vormgeving van het project, namelijk zowel bij het bedenken, het ontwikkelen als het creëren van het project en al het bijbehorende materiaal. Melis & Bertels (1998) stellen dat de organisatie ook voor de probleemanalyse en -definiëring zich door de jongeren moet laten leiden en samen met hen de problemen vertaalt in hun ervaringen.

2.1. Peer-terminologie

In de literatuur worden verschillende termen gehanteerd om projecten die peers inschakelen te benoemen. Sommige auteurs spreken van peer support, andere van peer education, peer teaching, peer counseling, peer helping, natural helpers, peer learning, … Voor geen van deze termen bestaat een eenduidige definitie en in de praktijk dekken ze ook lang niet altijd dezelfde lading. Er bestaat een grote diversiteit tussen peer-projecten, zowel op het vlak van doelstellingen als op het vlak van methoden.

Milburn (1996: in Parkin & McKeganey, 2000) stelt dat de overvloed aan termen en definities voortkomt uit de afwezigheid van een empirisch geteste, theoretische basis van het concept.

Melis & Bertels (1998) vinden de variatie in definities niet louter een zwakte, maar ook een sterkte: ze laat immers toe om flexibel in te spelen op de context en om de werkwijze beter te laten aansluiten bij de nood aan communicatie en ondersteuning. Minpunten die zij aanhalen zijn dat uiteenlopende effecten kunnen worden beoogd en dat misbruiken zeker niet uitgesloten zijn. Een toch wel belangrijk nadeel is het feit dat het bij gebrek aan een eenduidige definitie onmogelijk is om de effectiviteit van de methodiek te evalueren.

De twee meest gehanteerde begrippen in de literatuur zijn peer support en peer education. Terwijl in de Engelstalige literatuur peer education vaak als een overkoepelende term wordt gehanteerd, die algemeen verwijst naar de inzet van peers in projecten, wordt in de Neder-

lands(talig)e literatuur meestal een onderscheid gemaakt tussen peer support en peer education als twee van elkaar te onderscheiden methodieken.

2.1.1. Engelstalige literatuur

McDonald e.a. (2003) zien een aantal gemeenschappelijke elementen in de bestaande definities over peer education in het alcohol- en andere drugsveld:

- het delen en overbrengen van informatie over druggerelateerde thema's;
- de pogingen om kennis, attitudes en gedragingen te beïnvloeden;
- het feit dat het plaatsvindt tussen mensen met dezelfde kenmerken (leeftijd, geslacht, culturele en educatieve achtergrond) en met dezelfde ervaringen;
- het steunen op invloedrijke leden van een sociale groep of categorie.

Op basis van een heleboel bestaande definities formuleerden McDonald e.a. (2003) hun eigen definitie, die heel wat elementen ervan combineert:

> "AOD[1] peer education involves sharing and providing information about alcohol and other drugs to individuals or groups. It occurs through a messenger who is similar to the target group in terms of characteristics such as age, gender or cultural background, has similar experiences and has sufficient social standing or status within the group to exert influence."

2.1.2. Nederlands(talig)e literatuur

Hoewel Trautmann (1995) stelt dat peer support en peer education gemeenschappelijke kenmerken delen, maakt hij ook een duidelijk onderscheid tussen beide. Hij omschrijft het gemeenschappelijke als "druggebruikers die voor andere gebruikers taken verrichten". Een cruciaal verschil tussen peer support en peer education is volgens hem dat men in peer education het verschil beklemtoont tussen de 'opvoeder' en de 'opgevoede', terwijl peer support gebaseerd is op wederzijdse ondersteuning op basis van gelijkheid. In die zin is peer support te beschouwen als een natuurlijk mechanisme onder mensen dat door een project kan worden ondersteund en gestimuleerd (Trautmann, 1994). Een ander onderscheid dat Trautmann maakt tussen peer support en peer education, is dat volgens hem peer support - in tegenstelling tot peer education - niet geïnstitutionaliseerd is en vaak ook niet-intentioneel gebeurt, omdat het behoort tot een onbewuste routine.

Bleeker & Jamin (2003) vinden dat er stilaan een consensus is gegroeid over het verschil tussen peer support en peer education. Volgens deze consensus vindt peer education plaats in een gestructureerde setting, zoals bijvoorbeeld een school, en heeft het als voornaamste doelstelling preventie (van middelengebruik). Het maakt ook gebruik van een relatie leraar-leerling. Peer support daarentegen leent zich beter tot sociale settings en outreach en vindt daarom plaats in een ongestructureerde setting, zoals bijvoorbeeld op straat of op een feestje, en is meestal gericht op selectieve of geïndiceerde preventie - zoals harm reduction. De relatie is er een van gelijkheid[2].

---

[1] Alcohol and other drugs (n.v.d.r.)
[2] Merk op dat wat hier wordt verstaan onder *peer support* overeenkomt met wat Shiner *peer development* noemt en *peer education* met zijn omschrijving van *peer delivery*.

3. Geschiedenis

Wanneer men ervan uitgaat dat peer support inherent is aan de sociale interactie binnen een groep, heeft peer support wellicht altijd al bestaan.

Maar ook het actief en weloverwogen gebruik van peer-mechanismen in gezondheidsvoorlichting en -opvoeding (GVO) is niet nieuw. Turner & Sheperd (1999) citeren Wagner, die de geschiedenis van peer education heeft getraceerd tot in de tijd van Aristoteles (384-322 v.C.). Parkin & McKeganey (2000) vermelden als één van de vroegste (hen bekende) peer-educationprojecten in de recente geschiedenis van onze Westerse samenleving een project in de 19de eeuw in Engeland, waarin leerlingen hun leerkrachten assisteren bij het lesgeven. In de 20ste eeuw geven zij het voorbeeld van een project op campussen van Noord-Amerikaanse universiteiten eind jaren '50 (informatieverspreiding door peers over een griepepidemie). Het eerste peer-project in het kader van preventie van middelengebruik waarover is gepubliceerd was een project in Noord-Amerikaanse middelbare scholen eind jaren '60 (Ward e.a., 1997).

In de jaren '70 werden in Nederland de junkiebonden opgericht (Trautmann, 1995). Hoewel de junkiebonden begonnen zijn als drukkingsgroep om druggebruik te decriminaliseren, gingen ze zich in een latere fase ook bezighouden met preventie van besmetting met HCV[3] en HIV[4] en andere harm-reductionmaatregelen.

Omwille van de voordelen (zie verder) is het werken met peers de laatste decennia steeds meer gemeengoed geworden in zowel GVO als harm reduction. Niet alleen jongeren, maar ook volwassenen vormen soms de doelgroep van een peer-project. Zo liep er van december 2001 tot juni 2003 een Europees peer-project voor ouders die moeilijk bereikbaar zijn met de klassieke methoden (Vleeming e.a., 2003).

4. De context

Werken met peers vindt plaats in heel verschillende settings, zoals scholen, universiteiten, jeugdwerk, gevangenissen, uitgaansleven, … (Parkin & McKeganey, 2000).

De setting van een peer-project wordt bepaald door de doelgroep en of deze kan worden bereikt door het project (Bleeker & Jamin, 2003). Bijvoorbeeld, het uitgaansleven wordt vaak gebruikt om gebruikers van uitgaansdrugs te bereiken.

Hoe een peer-project concreet gestalte krijgt, hangt onder meer af van de doelstellingen ervan (preventie of harm reduction, …) (Bleeker & Jamin, 2003). Ook de context, de (sub)-cultuur en de noden en karakteristieken van de doelgroep spelen hierin een rol. Bijvoorbeeld, als men een groot aantal jonge mensen wil bereiken, zou een school geschikt kunnen zijn (McDonald e.a., 2003). Wil men maatschappelijk kwetsbare jongeren bereiken, is de school wellicht niet zo geschikt.

De doelstellingen van een peer-project situeren zich niet alleen op het vlak van functionele aspecten, zoals verwachte uitkomst op het vlak van kennis, attitudes of vaardigheden, maar hebben ook een ideologische dimensie. McDonald e.a. (2003) verwijzen hier naar het continuüm tussen abstinentie en harm reduction.
Kenmerkend voor àlle vormen van effectieve preventie is het werken op maat van de doelgroep. Ook voor een peer-project geldt dat de doelstellingen geloofwaardig en relevant moe-

[3] Hepatitis-C-virus.
[4] Human Immunodeficiency Virus; veroorzaakt aids.

ten zijn voor de doelgroep en in grote lijnen moeten worden bepaald door haar noden en karakteristieken. Het heeft bijvoorbeeld geen zin om abstinentie na te streven in de preventie van alcoholgerelateerde problemen onder jongeren die veel drinken of om propere spuiten te verdelen onder jongeren die niet in aanraking komen met illegale drugs. Door peers in te schakelen wordt werken op maat van de doelgroep gestimuleerd en bevorderd.

5. Theoretisch kader

5.1. Werken met peers binnen preventie en harm reduction

Voor het ontstaan van problematisch middelengebruik bestaat geen eenduidige verklaring (Lambrechts & Van Baelen, 2002). Naast de kenmerken van het product zelf (biochemische eigenschappen, beschikbaarheid), spelen ook factoren mee op het vlak van de gebruiker (biologische, psychologische en genetische kenmerken) en van zijn omgeving (sociale invloeden, socio-economische factoren, ...). Bovendien staan deze verschillende factoren in interactie met elkaar. Omdat middelengebruik zo'n complex gegeven is, tracht preventie op zoveel mogelijk van deze factoren in te spelen en gebruik te maken van verschillende strategieën.

De doelstelling van alcohol- en drugpreventie is het voorkomen van problemen als gevolg van middelengebruik, door individu én samenleving te leren omgaan met alcohol en andere drugs. Hieronder verstaan we onder meer dat mensen op een verantwoordelijke manier omgaan met middelen (van niet-gebruik tot schadebeperkend), maar ook dat het thema bespreekbaar is, dat mensen genuanceerd denken over middelengebruik en dat ze op een doordachte en verantwoordelijke manier met middelengebruik in hun omgeving en in de samenleving kunnen omgaan. Deze algemene doelstelling kan worden gedifferentieerd in het aanmoedigen, ondersteunen en bestendigen van niet-gebruik, het uitstellen van experimenteergedrag, het bevorderen van verantwoordelijk gedrag, het stimuleren van een vroegtijdige aanpak en het beperken van de druggerelateerde schade (VAD, 2006). Peer-projecten kunnen dan ook met verschillende doelstellingen worden georganiseerd.

Peer-projecten zijn vooral gericht op de psychosociale factoren die een invloed uitoefenen op (problematisch) middelengebruik. Ze zijn sinds de jaren '60 van de vorige eeuw steeds populairder geworden en zijn, ook op het vlak van drugpreventie, vooral terug te vinden in het onderwijs en in het jeugdwerk (Shiner, 1999). Maar de peer-methodiek is niet beperkt tot het terrein van preventie. Sinds enkele decennia is het eveneens een beproefde methodiek in de harm reduction[5]: gegroeid vanuit zelforganisaties en uit de dringende nood aan effectieve aidspreventie onder injecterende druggebruikers en ontwikkeld tot een methodiek voor bredere gezondheidsvoorlichting (Parkin & McKeganey, 2000). De peer-methodiek laat immers toe om ook de meest gemarginaliseerde druggebruikers, die wellicht het meeste risicogedrag vertonen, te bereiken.

[5] Harm reduction wil de negatieve gevolgen (schade) van het gebruik van psycho-actieve middelen verminderen voor de gebruikers, hun omgeving en de samenleving. Het essentiële kenmerk van harm reduction is het nastreven van een daling van de druggerelateerde schade, waarbij het succes van de aanpak niet noodzakelijk afhankelijk is van een daling van het gebruik. Essentiële kenmerken zijn:
- de pragmatisch aanpak: er wordt op korte termijn of kort op de bal gespeeld, en met de situatie zoals die zich voordoet;
- het vrij zijn van waarde-oordelen: dit betekent dat er geen morele uitspraken gedaan worden over bijvoorbeeld het druggebruik;
- de participatieve aanpak: het erkennen van de gebruiker als actieve actor (Kinable & De Maeseneire, 2003).

5.2. Theoretische basis voor werken met peers

De peer-methodiek is niet ontstaan vanuit een theoretisch kader, maar grijpt terug naar een intuïtief aanvoelen over wat kan werken. Of, zoals Turner & Sheperd (1999) het zo treffend formuleerden:

> "It can be concluded that rather than the practical application of theory, peer education rests on lay principles and assumptions. It would seem to be a method in search of a theory rather than the application of theory to practice."

Dit betekent nochtans niet dat er geen theoretische ondersteuning bestaat voor het concept. Een aantal bestaande theorieën kan worden toegepast op de werkingsprincipes ervan. We lichten de belangrijkste theorieën kort toe.

Preventieprojecten die peers inschakelen willen in de eerste plaats inspelen op de sociale factoren die iemands gedrag mee bepalen. Het is dan ook niet verwonderlijk dat verschillende sociale theorieën ons een beeld schetsen van op welke manier peers elkaars gedrag beïnvloeden. Deze theorieën hebben met elkaar gemeen dat ze stellen dat leden van eenzelfde peer-groep meer invloed uitoefenen op elkaars gedrag dan niet-leden.

De sociale identiteitstheorie (Wilder, 1990) beschrijft wat een 'in-group' is[6]. Het is een groep van mensen die eenzelfde sociale identiteit delen die de basis vormt van het groepslidmaatschap. Deze sociale identiteit is dus meer dan behoren tot dezelfde leeftijdscategorie. Het is bijvoorbeeld niet zo dat leerlingen die in dezelfde klas zitten ook tot dezelfde peer-groep behoren.

De sociale beïnvloeding binnen een peer-groep verloopt via een proces van observatie, vergelijking en het overnemen van een bepaalde attitude of gedrag (sociale identiteitstheorie (Wilder, 1990), diffusion of innovations theorie (Rogers, 1995), sociale leertheorie (Bandura, 1977), sociale vergelijkingstheorie (Festinger, 1954)). Gedragsobservatie levert informatie op over de gevolgen van dat gedrag, zodat de gepercipieerde voor- en nadelen tegenover elkaar kunnen worden afgewogen (Bandura, 1977). In dit proces van beïnvloeding speelt niet alleen informatie een rol, maar ook de normen en verwachtingen die in de groep aanwezig zijn. Niet iedereen wordt in dezelfde mate beïnvloed door de peer-groep. De mate waarin iemand wil worden aanvaard door de groep en status wil verwerven binnen de groep, bepaalt mee zijn bereidheid om te conformeren aan de groepsnormen (Wilder, 1990).

Peers brengen veel tijd met elkaar door. Ze zien elkaars gedrag en de gevolgen ervan. Iemand die zijn peers bijvoorbeeld cannabis ziet gebruiken, zal dit ook gaan doen als de gevolgen van dit gebruik aantrekkelijk zijn voor hem. De perceptie van deze gevolgen is subjectief gekleurd. De ene zal het bijvoorbeeld opvallen dat de cannabisgebruikers veel lachen en aanvaard worden door de groep, terwijl iemand anders vooral zal opmerken dat de gebruikers rode ogen krijgen, loom worden en verslaafd worden aan tabak. De eerste zal dan eerder ook cannabis gaan gebruiken dan de laatste.

Een aantal theorieën vestigt de aandacht erop dat niet ieder groepslid dezelfde mate van invloed op de andere groepsleden bezit. Bandura (1977) benadrukte reeds dat om invloed te kunnen uitoefenen een peer geloofwaardig moet zijn en een zekere status in de groep moet bezitten. Festinger (1954) stelt dat mensen, wanneer ze zichzelf willen verbeteren, zich gaan vergelijken met peers die ze wat betreft die eigenschap hoger inschatten dan zichzelf. Rogers (1995) beschrijft hoe nieuwe boodschappen in een groep zich het snelst verspreiden via de voortrekkers van de groep.

---

[6] Wilder spreekt niet van peergroep, maar wel van 'in-group', als tegenhanger van 'out-group'.

Aan iemand die goed in de groep ligt, graag gezien is en vlot is in de omgang zullen de andere peergroepsleden zich eerder spiegelen dan aan een peer die maar wat rond de groep hangt en enkel getolereerd wordt.

Hoe meer peers een bepaald gedrag stellen of een bepaalde attitude hebben en hoe frequenter de contacten van de peer met de groep, hoe groter de sociale invloed (Wilder, 1990; Bandura, 1977).

Aangezien de invloed van peers tijdens de adolescentie toeneemt en die van volwassenen afneemt, zouden volgens deze theorieën preventieprojecten die peers inschakelen meer effect moeten resulteren dan projecten uitgevoerd door volwassenen. Uit deze theorieën blijkt verder ook dat een zorgvuldige selectie van geschikte peer-to-peer-werkers essentieel is om het project te doen slagen. Een ander aandachtspunt dat volgt uit deze theorieën is dat peer-to-peer-werkers veelvuldige contacten moeten hebben met de peer-groep.

Werken met peers: gewogen

1. De meerwaarde en aantrekkingskracht van werken met peers

1.1. Gebruik van aanwezige processen

De invloed van de sociale omgeving is een belangrijke determinant van attitudevorming en gedrag. In deze invloed speelt modeling een cruciale rol: het overnemen van attitudes en gedragingen van anderen met wie men zich kan identificeren, een peer bijvoorbeeld (Schaalma e.a., 2000).

Werken met peers betekent het gebruikmaken en het stimuleren van bestaande mechanismen en netwerken (Parkin & McKeganey, 2000; Melis & Bertels, 1998; Trautmann, 1995; Clements & Buczkiewicz, 1993). Op deze manier worden de ervaringen van jonge mensen gevaloriseerd.

1.2. Op maat van de doelgroep

Het inschakelen van peers biedt de gelegenheid om subtieler, meer (sub)cultuurgevoelig te werk te gaan en om meer te focussen op de noden van de doelgroep (AAS, s.d.). Peers zijn immers belangrijke informatiebronnen als het gaat om wat er leeft in de peer-groep en spreken ook dezelfde 'taal'. Door hen vanaf de aanvang van een project te betrekken, kan het project helemaal op maat van de doelgroep worden afgestemd.

1.3. Goedkoop

Peer support en peer education kunnen kosteneffectief zijn (McDonald e.a., 2003; Parkin & McKeganey, 2000). Vaak worden peer educators niet betaald en als ze worden betaald, is hun vergoeding niet vergelijkbaar met het loon van een professional.

Melis & Bertels (1998) wijzen erop dat hoewel peer-werking geen dure werkvorm is, dit niet betekent dat het de overheid geen geld en de organisatie geen tijd en energie kost. Ze waarschuwen dat men door de inschakeling van peers professionelen niet kan ontlasten of besparen. Het werken met peers vergt immers een intensieve training, opvolging en ondersteuning door professionelen, waaraan uiteraard ook een kostenplaatje hangt.

1.4. Geloofwaardig

Peers zijn natuurlijke rolmodellen (Van Zelst & Eeckhout, 2005; McDonald e.a., 2003). Ze zijn geloofwaardiger dan niet-peers, vooral als ze spreken uit eigen ervaring (Van Zelst & Eeckhout, 2005; McDonald e.a., 2003; Melis & Bertels, 1998; Klee & Reid, 1995; Clements & Buczkiewicz, 1993).

In geloofwaardigheid kan men een vijftal dimensies onderscheiden (Shiner, 2000):

1. geloofwaardigheid op basis van de persoon zelf, die vaak te maken heeft met eigenschappen waarin anderen zich herkennen;
2. geloofwaardigheid op basis van de rol van peer-to-peer-werker;
3. geloofwaardigheid op basis van de veronderstelde kennis;
4. geloofwaardigheid op basis van de veronderstelde ervaring; en
5. geloofwaardigheid op basis van de concrete aanpak.

Sommige auteurs argumenteren dat professionals meer worden vertrouwd en effectiever zijn in het leveren van educatieve boodschappen (Bleeker & Jamin, 2003). Dit neemt niet weg dat peers door hun ervaring en door voorbeeldgedrag te stellen geloofwaardigheid bezitten. Maar de betrouwbaarheid hangt ook mee af van het soort boodschap. Voor sommige thema's richten jongeren zich immers eerder tot peers en voor andere dan weer eerder tot volwassenen (zie supra).

1.5. Drempelverlagend

Boodschappen gegeven door peers worden als minder bedreigend ervaren dan door niet-peers. Peers zijn immers niet alleen een bron van geloofwaardige informatie voor andere peers, maar vervullen ook een rol als vertrouwenspersoon voor elkaar. Mensen vinden het gemakkelijker om met peers over bepaalde onderwerpen te praten, omdat ze zich begrepen voelen en omdat ze minder schroom ervaren.
Indien er in het verleden contacten zijn geweest met professionelen of officiële instanties die als negatief werden ervaren, zal men zich nog meer wenden tot peers als (enige) vertrouwenspersonen (McDonald e.a., 2003).

Als het gaat om groepen die maatschappelijk niet aanvaard worden en die in de marginaliteit leven, geldt dit nog meer. Door met peers te werken, kan men doelgroepen bereiken die anders moeilijk bereikbaar zijn (Parkin & McKeganey, 2000). Dit is een van de redenen waarom harm-reductionprojecten vaak met peers werkten.
In dergelijke projecten, die gericht zijn op een moeilijk bereikbare doelgroep zoals bijvoorbeeld injecterende druggebruikers, gebeurt het regelmatig dat de peer-to-peer-werker een semi-formele rol gaat aannemen (Shiner, 2000). Hij of zij gaat dan een tussenschakel vormen tussen de organisatie en de doelgroep door bijvoorbeeld injectiemateriaal door te geven aan gebruikers voor wie de drempel naar de spuitenruil te hoog is of door hen door te verwijzen naar de hulpverlening.

1.6. Continuïteit

Peers onderhouden meer langdurige contacten met de doelgroep dan professionelen. Ze hebben onderling voortdurend sociale contacten, waardoor het geleerde wordt bekrachtigd, informatie veel meer wordt gedeeld en het gedrag meer wordt beïnvloed (McDonald e.a., 2003).

1.7. Gunstig voor peer-to-peer-werker

Het is herhaaldelijk aangetoond dat peer-projecten positieve effecten hebben op de peer-to-peer-werker (Van Zelst & Eeckhout, 2005; McDonald e.a., 2003; SACHRU, 2003; Parkin & McKeganey, 2000; Melis & Bertels, 1998; Clements & Buczkiewicz, 1993; AAS, s.d.). Ze hebben een positief effect op het zelfvertrouwen en het zelfwaardegevoel, het geloof in eigen kunnen, het kunnen verwoorden van gedachten en meningen, de kennis en attitudes over gezondheids- en druggerelateerde thema's en vaak ook op hun risicogedrag. Verder ontwikkelt de peer-to-peer-werker allerlei vaardigheden en waardevolle ervaringen, die later nuttig kunnen zijn bij het zoeken naar een baan, bijvoorbeeld op het vlak van planning en presentatie, leiderschap, verzamelen van informatie en raadplegen van bronnen (McDonald e.a., 2003; Shiner, 2000). Bovendien ontlenen de peer-to-peer-werkers een zekere status aan hun deelname aan het project. Hun peers beschouwen hen vaak als 'experten'. Dat is echter niet altijd een voordeel: sommigen ervaren hierdoor problemen met hun vrienden (Shiner, 2000).

2. Effect-evaluatie

Naast de voordelen van werken met peers die hierboven beschreven zijn, is er de vraag naar de effectiviteit van dergelijke projecten op de kennis, attitudes en/of gedragingen van de doelgroep. Shiner (2000) merkt in dit verband op dat het niet alleen belangrijk is om naar veranderingen in gedrag te gaan kijken, maar dat het minstens even nuttig is om te onderzoeken in welke mate bestaand (gewenst) gedrag bekrachtigd wordt. Aanmoedigen en ondersteunen van niet-gebruik en uitstellen van de beginleeftijd vormen immers belangrijke doelstellingen van preventie, net zoals het stimuleren van schadebeperkend gedrag een belangrijke doelstelling is van harm reduction.

2.1. Effect-evaluatie van preventieprojecten

Het meten van gedragsverandering door eender welk preventieproject is echter niet zo evident om diverse redenen (Coggans & Watson, 1995):

- Eerst en vooral wordt gedrag beïnvloed door een groot aantal factoren; met een bepaalde methodiek kan men slechts een beperkt aantal factoren trachten te beïnvloeden; zo spitst de peer-methodiek zich voornamelijk toe op sociale invloeden van gedrag;
- Gedragsverandering is een proces dat een aantal stadia omvat;
- (Jonge) mensen zijn geen passieve ontvangers van preventieboodschappen; elementen zoals de geloofwaardigheid van de boodschapper, hun eigen kennis en ervaringen, hun 'readiness for change', spelen een rol in de manier waarop ze met die boodschappen omgaan.

Daarnaast zijn er nog twee andere factoren die een effect-evaluatie bemoeilijken:

- De wijze waarop men het beoogde effect wil meten. Het is niet mogelijk om gedragsverandering aan te tonen in een gecontroleerde proefopzet, zoals bijvoorbeeld een RCT[7];
- Het feit dat het evalueren geld kost en dat dergelijke evaluatiestudies door een gebrek aan middelen vaak niet worden uitgevoerd.

Specifiek problemen die zich stellen bij de evaluatie van peer-projecten zijn:

- het ontbreken van eenduidige definities, wat de operationalisering van evaluatieonderzoek in de weg staat (Melis & Bertels, 1998);
- de grote verscheidenheid aan peer-projecten wat betreft doelgroep, setting, methode, ... waardoor resultaten niet veralgemeenbaar zijn;
- de grote methodologische verscheidenheid in het bestaande onderzoek (wat betreft evaluatietechnieken, het gebruik van pre- of posttestmetingen, van controle- en experimentele groepen, de grootte van de steekproef, enzovoort) (McDonald e.a., 2003);
- het feit dat veel peer-initiatieven methodologisch niet altijd goed uitgewerkt zijn, dat ze vaak geen rekening houden met latere implementatie, dat ze dikwijls administratief weinig of niet worden ondersteund, dat een aantal ervan een groot deel van de doelgroep niet bereikt of geen vergelijkingen maakt (McDonald e.a., 2003). Nog andere methodologische fouten kunnen sommige programma's onterecht doen besluiten dat het onderzochte peer-initiatief niet effectief is (Foxcroft e.a., 2003).

---

[7] RCT: randomised controlled study of gerandomiseerde gecontroleerde studie. Dit is experimenteel onderzoek met een random toewijzing van proefpersonen aan de controle- of experimentele groep.

2.2. *Effect-evaluatie van werken met peers*

Werken met peers gebeurt in zeer verschillende settings, van scholen tot in het uitgaansleven, en met zeer uiteenlopende doelstellingen, gaande van preventie tot harm reduction. Bovendien bestaan er ook grote verschillen tussen peer-projecten wat betreft de mate waarin ze al dan niet gestructureerd zijn, strikt formeel dan wel informeel zijn, enzovoort. Het is daarom zeer moeilijk om veralgemeenbare conclusies te trekken. Evaluatie van de effectiviteit moet dan ook per interventie worden bekeken. Er zijn dan ook vrij weinig effectevaluatieonderzoeken van peerprojecten in het alcohol- en anderedrugswerkveld. De meeste effectevaluatiestudies gaan over werken met peers in een schoolse setting.

Volgens Trautmann (2004)[8] heeft het beperkt aantal effectevaluaties ook te maken met het feit dat er vaak geen extra middelen worden voorzien voor effectevaluatie. Bovendien valt het meten van peer-invloeden vaak erg moeilijk te operationaliseren door de relatief moeilijke bereikbaarheid van de doelgroep en de informele methodieken die dergelijke projecten hanteren.

Uit de beschikbare literatuur concludeert Trautmann (2004) dat het inzetten van druggebruikers in peer-projecten een duidelijke meerwaarde heeft. Hij verwijst naar het onderzoek van Friedman e.a. (1987), waaruit blijkt dat wanneer zich gedragsverandering voordeed naar veiliger gebruik, dit voor een belangrijk deel kon worden verklaard door het voorbeeldgedrag van peer-gebruikers. Niet zozeer de kennisoverdracht, maar wel de houding en het werken met rolmodellen bleken de voornaamste aspecten in het beïnvloedingsproces.

McDonald e.a. (2003) maken uit de beschikbare literatuur op dat peer education een effectieve strategie kan zijn en dat preventie door peers wellicht minstens even effectief, en soms effectiever is dan preventie door mensen die niet tot diezelfde peer-groep behoren.

Verschillende auteurs hebben geprobeerd om uitsluitsel te geven over de effectiviteit van werken met peers op het vlak van kennis, attitudes en middelengebruik. Een aantal onderzoekers heeft deze onderzoeken gebundeld en geanalyseerd om veralgemeenbare uitspraken te kunnen doen. In dit kader beschikken we over twee bronnen: een systematische review van de literatuur en een aantal meta-analyses[9].

2.2.1. Systematische reviews

De Cochrane Collaboration stelt on line een databank van systematische reviews ter beschikking over de effectiviteit van medische interventies, die regelmatig worden geüpdatet (de Cochrane Library). In de Cochrane-databank van reviews is ook een systematische review opgenomen over de effectiviteit van peer-projecten in schoolse settings op middelengebruik (Faggiano e.a., 2005). Het besluit van de review is dat preventieprogramma's die door peers worden gegeven beter scoren op het vlak van kennis, attitudes, *locus of control*[10] en gebruik dan wanneer leerkrachten ze geven.

---

[8] Trautmann heeft het hier uitsluitend over peer-projecten in het kader van harm reduction.
[9] Een systematische review is een kwalitatieve samenvatting van de literatuur (Bouter, van Dongen & Borg, 2000). Een meta-analyse is een bepaalde statistische techniek om de resultaten uit verschillende onderzoeken te analyseren en samen te vatten over de onderzoeken heen en zo een indicatie te krijgen over de collectieve sterkte van onderzoeksbevindingen (een kwantitatieve samenvatting van de literatuur).
[10] Health locus of control: een algemene verwachting over de mate waarin gezondheid wordt bepaald door iemands eigen gedrag of door externe factoren (Wallston & Wallston, 1984; in Meertens e.a., 2000).

2.2.2. Resultaten van meta-analyses

De bestaande meta-analyses naar de effectiviteit van peerprojecten op middelengebruik gaan eveneens allemaal over peer-projecten in scholen. De resultaten mogen dus niet zomaar worden veralgemeend naar andere settings.

Cuijpers (2002a) voerde een meta-analyse uit op twaalf studies die de effecten op gebruik (tabak, alcohol en/of cannabis) vergeleken van drugpreventieprogramma's in scholen die door peers versus volwassenen werden uitgevoerd. Hij vond een klein, maar significant verschil in het voordeel van peer education, tenminste onmiddellijk na de interventie en in een beperkt aantal studies; het verschil hield niet stand na één en twee jaar follow-up. De meta-analyse stootte echter op grote beperkingen: de kwaliteit van de studies was niet altijd even goed, het ging om een relatief beperkt aantal studies en er waren zeer grote verschillen tussen de studies, de doelgroepen en de gebruikte interventies. Daarom relativeert Cuijpers zijn bevindingen en stelt hij dat de resultaten slechts een algemene indruk kunnen bieden van de verschillen tussen preventieprogramma's die worden geleid door een peer of een volwassene.
Uit onderzoek blijkt dat interactieve preventieprogramma's effectiever zijn dan niet-interactieve[11]. Loxley e.a. (2004) stellen dat dit een reden kan zijn waarom peer education iets beter scoort: er treedt wellicht gemakkelijker interactie op tussen leerlingen onderling dan tussen leerkracht en leerlingen.
De conclusie van Cuijpers (2002a) luidt dat de effectiviteit van een preventieprogramma van zeer veel factoren afhankelijk is, zoals bijvoorbeeld de inhoud van het programma, het aantal lessen, de leeftijd van de doelgroep en de mate van interactie. De lesgever, peer of volwassene, is slechts één van deze factoren.

Gottfredson & Wilson (2003) voerden een gelijkaardige meta-analyse uit, waarin ze 94 studies opnamen. Zij vonden eveneens een effect in het voordeel van peer-programma's. Preventieprogramma' s die gebruik maakten van een combinatie van peers en leerkrachten als lesgevers scoorden echter heel wat minder goed.

3. Procesevaluatie

Procesevaluatie is een verzamelnaam voor verschillende vormen van evaluatie-onderzoek, die geen effectevaluatie zijn (Dijker, van Dongen & Brug 2000). De waarde van een procesevaluatie is dat het inzicht geeft in de factoren die (de afwezigheid van) effecten verklaren. Elementen van een procesevaluatie zijn informatie over: de wijze waarop een interventie wordt geïmplementeerd, de omstandigheden waarin dat is gebeurd, wie de interventie heeft bereikt en wie niet, en hoe de doelgroep de interventie heeft ervaren en begrepen. Een proces-evaluatie kan worden uitgevoerd in het kader van een effectevaluatiestudie, maar kan ook op zichzelf waardevolle informatie opleveren waarmee een methodiek kan worden bijgestuurd.

Uit de procesevaluaties van twee peer-projecten in Vlaanderen - Europeers (Villevoye, Vleeming & Schrijvers, 2003) en het project jeugdadviseurs van In Petto (Melis, 1998; In Petto, 2000; Heughebaert, s.d.) - blijkt dat het erg belangrijk is om een opleiding voor de peer-to-peer-werkers te voorzien die uitgebreid genoeg is (bestaat uit voldoende én voldoende lange bijeenkomsten) en die ook voldoende praktijkgericht is. Peer-to-peer-werkers zijn ook vragende partij voor nascholingsmomenten en naar gelegenheden voor ervaringsuitwisseling.

[11] Dit effect neemt af met de leeftijd, zodat men gewoonlijk aanneemt dat dit een indicatie is voor een uitstel van de beginleeftijd (Cuijpers, 2003).

De medewerkers van het Europeers-project (Villevoye, Vleeming & Schrijvers, 2003) pleiten voor het afsluiten van een contract met de peer-to-peer-werkers om de ideeën en verwachtingen van alle betrokkenen beter op elkaar af te stemmen en om de rollen van de verschillende actoren te definiëren.

Hoewel participatie en actieve betrokkenheid van de peer-to-peer-werkers moet worden nagestreefd, blijkt dit niet altijd even eenvoudig te zijn. Het project jeugdadviseurs bijvoorbeeld werd van in het begin sterk vanuit de praktijk gestuurd en is daardoor ook een erg dynamisch project. Maar de eerste jaren ondervond men dat hierdoor toevallige omstandigheden gingen doorwegen in de planning en dat beslissingen niet altijd even methodisch doordacht werden genomen (Melis, 1998). Een ander nadeel was dat evaluatie van het project niet zo vanzelfsprekend was omdat de doelstellingen en de planning niet werden geëxpliciteerd.

De procesevaluatie van 'Big Deal?' - een Nederlands peer-project dat in een aantal gemeenten liep en tot doel heeft riskant gebruik van genotmiddelen door jongeren te voorkomen - bevat ook suggesties op beleidsniveau (Bekkers & du Long, 2000). Ze ondervonden dat het voor een vlotte werking belangrijk is dat de uitgangspunten van een peer-project ook op beleidsniveau worden erkend. Het project 'Big Deal?' vertrok vanuit de vaststelling dat experimenteergedrag van jongeren een gegeven is. Dit werd niet door alle gemeenten even positief onthaald. Aan de andere kant bracht het project wel een discussie op gang op beleidsniveau over hoe men best omgaat met alcohol en andere drugs.

Een andere conclusie van de procesevaluatie van dit project was dat doelstellingen best zeer concreet worden geoperationaliseerd en vooral ook dat ze niet te hoog gegrepen mogen zijn. Met té ambitieuze doelstellingen wekt men verwachtingen die men niet kan inlossen. Men kan niet alleen deze doelstellingen niet verwezenlijken (wat tot een stopzetting van subsidies kan leiden), maar men legt hierdoor ook een zeer grote druk op de projectuitvoerders. Bovendien bemoeilijkt het een duidelijke communicatie over het project (Bekkers & du Long, 2000). Backett-Milburn & Wilson (2000) merken in dit verband op dat wanneer men met meerdere partners rond de tafel zit er verschillende verwachtingen zijn.

Een interessante bevinding uit de procesevaluatie van 'Big Deal?' was dat peer-to-peer-werkers door samen iets uit te werken, door samen aan een concrete activiteit te werken, impliciet veel van elkaar en van anderen leerden (Bekkers & du Long, 2000). Dit sluit aan bij de vaststelling van Rudd & Comings (1994) dat het productieproces van materialen die gebruikt zullen worden voor gezondheidsvoorlichting en -opvoeding een ervaring kan zijn die bijdraagt tot de empowerment van de deelnemers. Het stimuleert hun zelfbewustzijn en hun zelfeffectiviteit.

Uit alle bovenstaande procesevaluaties blijkt hoe moeilijk het is om moeilijk bereikbare doelgroepen te bereiken. Het zijn vaak de beter opgeleide jongeren uit de sociale middenklasse die zich in een peer-project willen engageren. In de meeste projecten vindt men ook gemakkelijker meisjes dan jongens hiertoe bereid.

Backett-Milburn & Wilson (2000) stelden vast dat de setting en de context invloed uitoefenen op de resultaten van eenzelfde peer-project. Wat in de ene school werkt, werkt niet noodzakelijk in de andere; ook personeelswissels spelen een rol. De auteurs onderscheiden twee factoren die belangrijk zijn voor het welslagen van een peer-project in scholen: enthousiasme en interesse van de verantwoordelijke leerkracht, en ondersteuning door het schoolbeleid.

4. Aandachtspunten en ethische kanttekeningen

Hoewel werken met peers om diverse redenen aantrekkelijk is (zie supra), zijn er toch enkele aandachtspunten en ethische kanttekeningen te formuleren. We lichten ze hier kort toe.

4.1. Aandachtspunten

4.1.1. Implementatie

De stelling dat werken met peers gebruik maakt van natuurlijke processen kan de indruk wekken dat peer-projecten daarom weinig planning vergen, dat het een geschikte methodiek is voor elke setting en dat er niet veel middelen voor nodig zijn. Dit klopt niet. Peer-projecten moeten even zorgvuldig gepland en begroot worden als andere interventies (Shiner, 2000). De rol van de peer-to-peer-werkers moet duidelijk omschreven zijn - ze mogen niet met teveel verantwoordelijkheden worden beladen - en ze moeten voldoende professionele ondersteuning krijgen.

4.1.2. Normen en waarden van de doelgroep

Rijke en de Vries (1995) wijzen erop dat sociale invloed binnen sociale netwerken over het algemeen is gericht op het instandhouden van de heersende normen en waarden. Die normen en waarden kunnen inconsistent zijn met de doelen van een preventieprogramma en als dusdanig een conflict creëren voor de peer-to-peer-werker. De auteurs concluderen dat men ervoor moet zorgen dat de boodschap niet teveel afwijkt van de normen en waarden van de doelgroep.

4.1.3. Training en ondersteuning

Om te werken met peer-to-peer-werkers is een degelijke opleiding en training voor de start van het project onontbeerlijk (Clements & Buczkiewicz, 1993). Tijdens de opleiding leren de peer-to-peer-werkers de organisatie beter kennen en bouwen ze er een band mee op. De peer-to-peer-werkers worden tijdens de opleiding gestimuleerd tot een positieve betrokkenheid met hun omgeving; ze verwerven inzichten en oefenen de nodige vaardigheden voor hun rol als peer-to-peer-werker (Melis & Bertels, 1998). Uiteraard betekent dit dat de organisatie moet beschikken over ervaring met en expertise over educatieve processen, het werken met groepen, didactische vaardigheden, …
Men moet wel voorzichtig zijn dat men peers het werkveld niet instuurt met de illusie dat de training van hen volwaardige vormingswerkers of mini-hulpverleners heeft gemaakt (Melis & Bertels, 1998). Professionelen mogen dan ook hun verantwoordelijkheid niet afschuiven op peer-to-peer-werkers.

Tijdens het project is voortdurende ondersteuning en supervisie van de peer-to-peer-werkers eveneens een must (Melis & Bertels, 1998; Clements & Buczkiewicz, 1993).
Rijke & de Vries (1995) citeren onderzoek dat duidelijk aantoont dat begeleiding en ondersteuning van de peer-to-peer-werkers de resultaten van peer-projecten positief beïnvloedt. Het is dan ook belangrijk dat hiervoor de nodige middelen en mogelijkheden worden voorzien.

Ten slotte kan men zich de vraag stellen wat er gebeurt met de peer-to-peer-werkers eens zij te oud geworden zijn om nog langer in het project mee te draaien (Clements & Buczkiewicz,

1993). Het is zinvol om na te denken in hoeverre ex-peer-to-peer-werkers de verworven kennis en vaardigheden later verder kunnen gebruiken op andere vlakken.

4.1.4. Positie van de peer-to-peer-werker

Peer-to-peer-werkers voelen zich vaak erg betrokken bij hun peers. Het is dan ook belangrijk dat ze niet worden overladen met verantwoordelijkheden en dat ze voldoende worden ondersteund door professionals (Shiner, 2000). Onderwerpen zoals hoe omgaan met vertrouwelijke gegevens moeten op voorhand, bijvoorbeeld in de training/opleiding, zeker aan bod komen.

Bleeker & Jamin (2003) merken op dat door een jongere te beladen met enige autoriteit, zoals dat het geval is in peer-educationprojecten, de dynamiek van de peer-groep verandert. Tijdens de opleiding vergaren peer-to-peer-werkers veel kennis en kunnen ze zichzelf gaandeweg gaan beschouwen als experts tegenover de andere peer-groepsleden. Als dat gebeurt, kunnen peer-to-peer-werkers de neiging vertonen om hun boodschap op een meer belerende manier te communiceren. De peer-to-peer-werker communiceert dan niet langer als een peer, maar wel als een professional met beperkte kennis. Hierdoor gaat het peer-effect verloren en voor een stuk ook de interactiviteit - een aspect van peer-werking die in belangrijke mate mee de effectiviteit van het project bepaalt (Cuijpers, 2002b). Daarom raadt Goren (2006) aan om de wijze waarop peer-to-peer-werkers hun boodschap overbrengen te monitoren en te evalueren.

4.1.5. Selectie van een peer-to-peer-werker

In een peer-project is de keuze van de peer-to-peer-werkers erg belangrijk. Verschillende auteurs geven hiervoor richtlijnen en aandachtspunten.

Volgens Rijke & de Vries (1995) zijn kenmerken van een goede peer-educator:

- *Geloofwaardigheid*, zowel voor het overbrengen van feitelijke kennis als voor sociale informatie. Elementen die de geloofwaardigheid beïnvloeden, zijn onder meer sociale status, professionele deskundigheid, intelligentie en betrouwbaarheid. Terwijl over het algemeen peers op het vlak van sociale informatie hoger scoren dan professionals, is het tegenovergestelde het geval voor feitelijke informatie. Door te kiezen voor een iets oudere peer, kan men dit misschien ondervangen. McDonald e.a. (2003) onderscheiden ook nog geloofwaardigheid, gebaseerd op eigen druggerelateerde ervaringen.
- *Aantrekkelijkheid*: Vooral in situaties waar de ontvanger van de boodschap zijn zelfbeeld wil verbeteren of een goede relatie met de bron wil onderhouden, speelt aantrekkelijkheid een rol. De ontvanger identificeert zich dan met de bron, veelal uit affectieve, en niet zozeer rationele redenen. Factoren die de aantrekkelijkheid mee bepalen, zijn onder meer vriendelijk en attent zijn, fysiek aantrekkelijk zijn en demografische en ideologische overeenkomsten.

  ⇨ Geloofwaardigheid en aantrekkelijkheid hebben de grootste invloed in geval van een lage betrokkenheid.
- *Vaardigheden*: de peer-to-peer-werker moet voldoende opgeleid en getraind zijn om zijn taak goed te kunnen uitvoeren.

Cohen (1993) voegt eraan toe dat de peer-to-peer-werker de doelgroep goed moet kennen en er een vertrouwensrelatie mee moet hebben. Klee & Reid (1995) stellen dat hoe nauwer de band is tussen peer-to-peer-werker en doelgroep, hoe groter de impact van de interventie.

Hoewel werken met peers gebaseerd is op gedeelde eigenschappen van de peer-to-peer-werker met de doelgroep, moet de peer-to-peer-werker volgens sommigen om geloofwaardig te zijn ook een eigenschap bezitten waarmee hij zich net onderscheidt van die doelgroep, wat meer kennis of ervaring die bijdraagt tot de authenticiteit van de peer-to-peer-werker (Shiner, 2000). McDonald e.a. (2003) spreekt in dit verband van 'near' peers tegenover 'true' peers: 'near' peers zijn iets ouder of hebben iets meer invloed of status dan 'true' peers.

Peer-to-peer-werkers die grote invloed hebben op hun peers beschikken over kennis die op eigen ervaringen is gebaseerd en die ze in begrijpbare expertise kunnen vertalen (Klee & Reid, 1995). Verder pleiten Klee & Reid ervoor om geen gebruikers, maar enkel ex-gebruikers te kiezen als peer-to-peer-werker, omdat een peer-to-peer-werker die zelf nog gebruikt ongeloofwaardig is voor de doelgroep.

McDonald e.a. (2003) geven aan dat een goede peer-to-peer-werker:
- moet gezien worden als een peer door de doelgroep;
- geloofwaardig moet zijn voor de doelgroep;
- over de nodige vaardigheden moet beschikken, zoals communicatievaardigheden en inzicht in de problematiek;
- geen overtuigingen mag hebben die niet stroken met het initiatief, zoals bijvoorbeeld iemand die sterk pleit voor abstinentie terwijl hij in een harm-reductionproject meedraait.

Om de juiste peer-to-peer-werkers te selecteren, is het nodig op voorhand de criteria vast te leggen waaraan een geschikte peer-to-peer-werker moet voldoen.

4.1.5.1. ZELFSELECTIE

McDonald e.a. (2003) raden af om peer-to-peer-werkers te kiezen op basis van zelf-selectie, omdat men dan geen garantie heeft dat men de meest geschikte personen heeft gekozen. Zo kan iemand die zichzelf aanbiedt niet zo geschikt zijn en iemand anders, die meer geschikt is, niet geneigd zijn om zichzelf aan te bieden.

Sommige potentieel geschikte peer-to-peer-werkers voelen zich niet aangesproken om in een peer-project mee te draaien, omdat ze denken dat ze hiervoor niet geschikt zijn, omdat ze vinden dat eraan meedoen niet 'cool' is, omdat ze er geen tijd of energie willen insteken of omdat ze de vereisten niet zo goed begrijpen.
McDonald e.a. (2003) sommen enkele strategieën op waarmee men dergelijke onwilligheid kan tackelen: ervoor zorgen dat de vereisten goed worden begrepen, het project zodanig promoten dat de juiste mensen zich erdoor aangesproken voelen, expliciet de verlangde eigenschappen vermelden en zorgen voor bekrachtigers (zoals bijvoorbeeld geld of materialen, certificaten, toepasbaarheid op andere levensdomeinen).

4.1.5.2. SELECTIE DOOR DE DOELGROEP

Men kan de doelgroep ook vragen om kandidaten te nomineren. In dat geval moet men de groep hiervoor richtlijnen bezorgen, die aangeven waarop ze best letten: betrouwbaarheid, motivatie, engagement, met invloed, communicatievaardigheden, enzovoort.

Voordeel van dergelijke werkwijze is dat de peer-to-peer-werkers wellicht gemakkelijker worden aanvaard in die rol. Nadeel is dat de groep iemand kan uitkiezen die de organisatoren van het project om andere redenen minder geschikt achten.

4.1.5.3. *SELECTIE DOOR ORGANISATOR OF DOOR DERDEN*

In dit geval krijgt de organisator wel diegenen die hij wil, maar dikwijls kiest hij voor bijvoorbeeld modelstudenten die door de doelgroep minder gemakkelijk als betrouwbaar, geschikt of aanvaardbaar worden gezien.

4.1.5.4. *COMBINATIE VAN SELECTIEMETHODEN*

McDonald e.a. (2003) raden aan de verschillende selectiemethoden te combineren, om op die manier de nadelen van elk van de methoden te beperken.

4.2. Ethische kanttekeningen

4.2.1. Doelstellingen van werken met peers

Een organisatie kan om verschillende redenen overwegen om met een peer-project te starten: om een bepaalde doelgroep beter te kunnen bereiken, omdat het goedkoop is, omdat men er veel van verwacht, ... Sommige auteurs wijzen erop dat wanneer de beweegredenen alleen draaien om voordelen voor de organisatie alleen, men eigenlijk impliciet misbruik maakt van de methodiek (Hart, 1998; in: Parkin & McKeganey, 2000). In de praktijk spelen meestal echter meerdere motieven mee.

4.2.2. Empowerment van de peer-to-peer-werker

Eén van de troeven van het werken met peers ligt in het positieve effect op de peer-to-peer-werker. Sommige auteurs stellen zich echter vragen bij de authenticiteit van dit empowerment-proces (Parkin & McKeganey, 2000; Milburn, 1995; Clements & Buczkiewicz, 1993). Ze vragen zich af in welke mate peer-to-peer-werkers zelf kunnen bepalen welke boodschap ze verspreiden in hun peer-groep of dat ze enkel optreden als spreekbuis van de professionals die de eindverantwoordelijkheid van het project dragen? Wanneer peer-to-peer-werkers het gevoel hebben dat ze vooral een kanaal vormen voor professionals om een invloed uit te oefenen op hun peer-groep, kan dit een negatieve invloed hebben op de uitvoering van hun taken als peer-to-peer-werker.

4.2.3. Betrokkenheid

Werken met peers vereist de erkenning van peer-to-peer-werkers als partners en respect voor hun kennis en gedachten als een belangrijke bron van informatie. Verder moet er ook respect zijn voor de peer-groep met haar eigen waarden en normen en haar eigen communicatiestructuur (Kahr, 1999). Door peers vanaf het begin van het project actief te betrekken:

- kunnen potentiële peer-to-peer-werkers zich bewuster engageren;
- zullen de verwachtingen van kandidaat peer-to-peer-werkers realistischer zijn;
- kan het project beter afgestemd worden op de noden en karakteristieken van de doelgroep;
- en voorkomt men manipulatie en misbruik de peer-to-peer-werkers.

Melis & Bertels (1998) waarschuwen voor het oneigenlijk gebruik van werken met peers, waarbij jongeren voor alles en nog wat ingezet worden en van peer-to-peer-werkers het paradepaardje wordt gemaakt zonder dat er echt sprake is van participatie. Jongeren voorspiegelen dat ze actief betrokken zijn in een project en hen dan voorgesneden koek serveren, is nefast voor het vertrouwen en werkt demoraliserend voor alle betrokkenen (Clements & Buczkiewicz, 1993).

Besluit

Gezondheidsgedrag wordt door een veelheid aan factoren bepaald. Een belangrijke factor is de invloed van de sociale omgeving in het algemeen en de invloed van peers in het bijzonder. Preventie- en harm-reductionprojecten die werken met peers willen via deze beïnvloedingsfactor het gezondheidsgedrag bekrachtigen of bijsturen. Uit de wetenschappelijke literatuur blijkt dat peer-projecten - mits goed voorbereid, uitgevoerd en professioneel ondersteund - positieve effecten hebben.

Initiatieven die gericht zijn op het voorkomen van problemen als gevolg van middelengebruik en die worden uitgevoerd door professionelen kennen hun grenzen wat betreft bereik, intensiteit, geloofwaardigheid, enzovoort. Door peers in te zetten kan men deze grenzen voor een stuk verleggen. Peer-projecten beantwoorden aan een belangrijk criterium van effectieve preventie - interactief werken - en kennen daarnaast tal van voordelen. Werken met peers is dan ook een bruikbare methodiek, die complementair is aan (maar geen alternatief is voor) professionele activiteiten en die de reikwijdte van deze activiteiten kan vergroten.

Daar tegenover staat dat werken met peers niet altijd de meest geschikte methodiek is om gezondheidsgedrag te bevorderen. De keuze om peers in te schakelen moet daarom een goed doordachte, strategische keuze zijn. Het is belangrijk dat het peer-project een plaats krijgt in een breder preventiebeleid, dat het past binnen de cultuur van een organisatie, dat het beantwoordt aan de noden van de doelgroep en dat het een antwoord kan bieden op vooropgestelde doelstellingen. Verder moet men op voorhand goed becijferen welke investeringen, financieel én in de werking, het project zal vragen van de organisatie.

Tot slot willen we het belang benadrukken van een goede voorbereiding: bepalen van de doelstellingen (concreet genoeg en haalbaar), de keuze van de doelgroep, het opstellen van een realistische timing, het vastleggen van de wijze waarop peer-to-peer-werkers zullen worden geselecteerd, de taakafbakening, de inhoud en de organisatie van de opleiding, de fase waarin en de wijze waarop men peer-to-peer-werkers zal betrekken bij het project, de follow-up, de begeleiding en de evaluatie.

Peer-projecten in Vlaanderen (september 2006, alfabetisch)

1. Breakline

Breakline is een peer-project in het uitgaansleven van STAD (Steunpunt Antwerpse Druggebruikers), een belangengroep van druggebruikers in Antwerpen. Breakline is een harm-reductionproject, met twee doelstellingen: een onderbouwd en geloofwaardig informatie- en reflectiepunt zijn voor feestgangers over vrijetijdsdrugs (XTC, cocaïne, amfetamines, alcohol, enzovoort) en het gebruik ervan in het uitgaansmilieu, en informatie verzamelen over nieuwe trends in het aanbod en in wijzen van gebruik. Breakline werkt op evenementen met een informatiestand, productinformatiefolders en een peer-crew van ervaringsdeskundige feestgangers. Bezoekers kunnen zowel vragen stellen als zelf informatie aanbrengen. Daarnaast peilt Breakline met een anonieme gebruikersenquête naar noden en vragen van gebruikers en tracht op deze manier een vinger aan de pols te houden over nieuwe producten, nieuwe wijzen van gebruik, gecombineerd gebruik van producten, enzovoort.

Contactgegevens: Jan De Smet - jan.desmet@vagga.be - 03 235 21 74

Website: www.hardcoreharmreducer.be/inhoudbreaklinelink.html

2. Europeers / Europarents

Europeers is een drugpreventieproject dat zich richt naar jongeren van het derde jaar secundair onderwijs. Het project stelt zich tot doel een verandering teweeg te brengen bij de leerlingen door hun niet enkel kennis bij te brengen omtrent de problematiek maar vooral vaardigheden (life skills) aan te leren zodat ze weerbaarder worden. Europeers is een geesteskind van Euronet, een netwerk van een tiental Europese landen die samen brainstormen rond de thematiek. Het netwerk heeft onder andere als doelstelling het ontwikkelen en de uitvoering van zinvolle en doeltreffende drugpreventieprojecten zoals Europeers, Euroyouth (via jeugdhuizen) of Europarents (via ouderverenigingen of buurtwerking).

Contactgegevens: Carlo Baeten - preventie@cadlimburg.be - 011 85 15 53

Website: http://www.euronetprev.org/neu/

3. Healthies

De healthies van MJA[12] trekken met de CondoVan naar secundaire scholen om jongeren te informeren en te sensibiliseren over seksualiteit en drugs. Deze healthies zijn studenten die voor deze opdracht specifiek worden opgeleid. Om nog beter op de vraag van scholen in te spelen, leidt MJA studenten uit de psychosociale richting op tot healthies.

Contactgegevens: info@mja.be **-** 02 515 02 53

Website: http://jbas1166.scarlet.be/mja2003/santee.htm (klik 'jeugdwerk en onderwijs' aan, en vervolgens 'een healthie op uw school')

---

[12] Maatschappelijke Jongeren Actie, onafhankelijke jongerenbeweging van de Socialistische Mutualiteiten

4. Jeugdadviseurs

In het project 'Jeugdadviseurs' geven JAC[13] jongeren tussen 15 en 19 jaar een korte training zodat ze vrienden met problemen beter kunnen ondersteunen en indien nodig bij de professionele hulpverlening introduceren. De rol van de jeugdadviseur wordt bepaald door datgene wat jongeren al voor elkaar doen: helpen, ondersteunen en beïnvloeden. De naam 'jeugdadviseur' is eigenlijk wat ongelukkig gekozen en doet denken aan een formele functie. Niets is minder waar. Een jeugdadviseur wordt als vriend aangesproken. Vaak gaat het om jongeren die al het imago hebben van 'een luisterend oor' of van 'een ervaren iemand die je kunt vertrouwen'. Vanuit dat oogpunt wordt een jongere geen jeugdadviseur; hij/zij is het al. Op preventief vlak kunnen jeugdadviseurs verschillende taken opnemen. De mate waarin jeugdadviseurs deze rollen opnemen, verschilt van jeugdadviseur tot jeugdadviseur.

In Petto heeft ook ervaring opgebouwd met de methodiek peer-bevraging. Jongeren krijgen een opleiding als interviewer en gaan, met een vragenlijst die ze zelf mee hebben opgesteld, hun leeftijd (en lots-)genoten, bijvoorbeeld in de voorzieningen bijzondere jeugdzorg, bevragen.

Contactgegevens: Johan Bertels - johan@inpetto-jeugddienst.be - 03 366 15 20

Website: www.jeugdadviseurs.be

5. JOGI

Jogi staat voor jongeren-gidsen. Het project is ontstaan uit het idee van peer support: jongeren helpen jongeren. Het project startte in 1995 vanuit een samenwerking tussen het vroegere PMS en de Jeugddienst van Deinze. De Jogi's worden net- en schooloverstijgend gerekruteerd uit leerlingen van het vierde en vijfde jaar van Deinze. Kandidaten tekenen vrijwillig in voor het project. Na een 'selectiegesprek', waarin wederzijds verwachtingen worden uitgewisseld, nemen zij deel aan een basisvorming van twee woensdagnamiddagen en een weekend. Daarnaast zijn er maandelijkse bijeenkomsten rond verschillende thema's. De Jogi's krijgen de kans om met elkaar ervaringen en vragen uit te wisselen en om nieuwe ideeën op te doen. Van in de eerste jaren wilden de Jogi's zich formeel bekend en bereikbaar opstellen naar leeftijdsgenoten. Naar gelang van het aantal Jogi's, hun draagkracht en de medewerking van de directie bleef dat in de ene school bij bekendmaking, in andere scholen evolueerde dat naar een eigen lokaal met zitmiddagen.
Momenteel (2006) loopt het project erg beperkt, namelijk in slechts één TSO-/BSO-school.

Contactgegevens: Jo Van Vaerenbergh - jo.vanvaerenbergh@vclbdeinze.be - 09 381 06 80

Meer info op de website: www.caleidoscoop.be/inhouden/inhouden10/art10_6_36.html

6. Peer mediation

Leerlingen zoeken samen een oplossing voor een conflict, met de hulp van twee leerlingen die optreden als bemiddelaars. Dat is kort gezegd waar Peer Mediation, of leerlingbemiddeling, op neer komt. Leerlingen die een conflict hebben, krijgen via Peer Mediation de kans hun problemen zelfstandig op te lossen. Zij kunnen zelf naar een bemiddelaar toe stappen, of daarnaar worden verwezen door hun klasgenoten of een volwassene op school. In eerste instantie worden de leerkrachten opgeleid tot 'bemiddelaars'. In tweede instantie worden ze opgeleid tot 'trainers', zodat ze zelf aan de slag kunnen gaan om hun leerlingen op te leiden

[13] Jongerenadviescentra

tot 'bemiddelaars'. Deelnemers aan de opleiding ontwikkelen sociale, communicatieve en conflictbemiddelende vaardigheden.

Er zijn ook plannen om - samen met het IVCO (instituut voor competentie-ontwikkeling) - binnenkort met deze methodiek in het bedrijfsleven aan de slag te gaan.

Contactgegevens: Gio De Weerd (Pax Christi Vlaanderen)- gio.deweerd@paxchristi.be - 03 255 10 00; Liselotte Baeijaert (IVCO)- liselotte.baeijaert@ivco.be; Erwin Vermesen (Centrum voor Maatschappelijke Gelijkheid en Jeugdwelzijn) - erwin@cmgj.be; Marieke Stenvers (Mediation door Leerlingen) - west@mediationdoorleerlingen.nl

Meer info op de websites: www.paxchristi.be/website/wordpress/?cat=15; www.ivco.be/; www.cmgj.be/; www.mediationdoorleerlingen.nl/

7. Vertrouwensleerlingen

Vertrouwensleerlingen zijn leerlingen die zich in hun eigen school profileren als vertrouwenspersonen voor andere leerlingen. Ze zijn voor die leerlingen op geregelde tijdstippen beschikbaar voor een gesprek. Hun belangrijkste taak is goed te luisteren. Ze kunnen ook advies geven, bemiddelen in conflicten en doorverwijzen. Ze hebben zich verbonden tot (gedeelde) geheimhouding en tot het volgen van een permanente training.
In principe stellen vertrouwensleerlingen zich open voor alle mogelijke problemen van leerlingen, maar dat betekent niet zijn dat ze mini-therapeuten zijn. Ze behandelen de problemen op hun eigen niveau, zijn zich bewust van hun beperkingen en staan onder voortdurende begeleiding van een volwassen vertrouwenspersoon (CLB-medewerker of leerlingenbegeleider). Ze bespreken de problemen geregeld tijdens de training en zijn bereid en in staat om leerlingen door te verwijzen naar meer gespecialiseerde instanties. Ernstige problemen worden steeds in de groep besproken - zonder namen te noemen! - alvorens verdere stappen ondernomen worden.

Contactgegevens: Centrum voor Zorgverbreding Brasschaat - 03 651 79 11
Centrum voor Zorgverbreding Gent - 09 222 74 11

Website: geen

8. Vital Sounds

Vital Sounds is een preventieproject van CAW Stimulans, afdeling Menen. Doelstellingen van het project zijn: op een niet-veroordelende manier, met uitgaanders in contact en gesprek komen, uitgaanders informatie en advies bieden op vraag en op maat om zo risico's en ongevallen door druggebruik te beperken, drugtrends op de voet volgen om snelle en gerichte preventieve acties te kunnen ondernemen. Naast een website boordevol informatie, werkt het project ook met vrijwilligers - peers - in mobiele teams om persoonlijke contacten te leggen en flyers en andere materialen te verspreiden.

Contact: via de website.

Website: www.vitalsounds.be/vs.html

9. Respect (Knokke-Heist)

'Respect' is een sensibiliseringsproject van de gemeente Knokke-Heist dat gericht is op het tegengaan van overlast door uitgaan en dat wil werken aan een leefbare buurt. De belangrijkste doelstelling van het project is om een wederzijdse respectvolle houding te promoten tussen feestgangers en de buurt. De preventiedienst werkte deze campagne uit en schakelt onder meer jobstudenten in die als peer de jongeren actief aanspreken. Er is de mogelijkheid om een quiz in te vullen en de peer deelt ook informatie uit over drugpreventie, vraagt begrip en respect voor de buurt. In de zomer van 2005 werd deze campagne verbonden aan 'Partywise-Summervibes'.

Contactpersoon: Annie Dhondt - 050 63 04 74 - annie.dhondt@knokke-heist.be

Website: www.partywise.be

Referenties

A.A.S. (s.d.). Peer education, young people and alcohol. A manual. Coventry & Warwickshire: Alcohol Advisory Service.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*, 179-211.

Anzion, P. (Red.) (2002). Naar een definitie van peer projecten. Utrecht: Trimbos-instituut.

Backett-Milburn, K., Wilson, S. (2000). Understanding peer education: insights form a process evaluation. *Health Education Research: Theory & Practice*, *15(1)*, 85-96.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bekkers, M., du Long, K. (2000). Ev*aluatie 'Big Deal?' Pilootproject Preventie Riskant Gebruik van Genotmiddelen bij Jongeren*. Tilburg: PON.

Bertels, J. , Van Vaerenbergh, J., Schoofs, V., Baert, D. (2002). Jongeren begeleiden jongeren: drie jaar later. *Caleidoscoop*, *14(4)*, 2-11.

Bleeker, A. M., Jamin, J. (2003). *Peer education at dance events*. 'Unity' do-it-yourself guide. Amsterdam: Jellinek.

Bouter L., van Dongen, M., Brug, J. (2000). De analyse van gedrag en omgeving. In: J. Brug, H. Schaalma, G. Kok, R.M. Meertens, H.T. van der Molen (Eds.), *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering. Een planmatige aanpak*. Assen: Van Gorcum, p. 42-54.

Butters, J. (2004). The impact of peers and social disapproval on high-risk cannabis use: gender differences and implications for drug education. *Drugs: education, prevention and policy*, *11(5)*, 381-390.

Clements, I., Buczkiewicz, M. (1993). *Approaches to peer-led health education. A guide for youth workers*. London: Health Education Authority.

Coggans, N., McKellar, S. (1994). Drug use amongst peers: peer pressure or peer preference? *Drugs: Education, Prevention & Policy*, *1(1)*, 15-26.

Coggans, N., Watson, J. (1995). Drug education: approaches, effectiveness and delivery. *Drugs: Education, Prevention & Policy*, *2(3)*, 211-224.

Cohen, A.K. (1955). *Delinquent boys: the culture of the gang*. New York: Free Press.

Cohen, J. (1993). Achieving a reduction in drug-related harm through education. In: N. Heather, A. Wodak, E. Nadelmann, P. O'Hare (Eds.), *Psychoactive drugs & harm reduction. From faith to science*. London: Whurr Publishers, pp. 65-76.

Coleman, J.C. (1980). Friendship and the peer groups in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Riley, pp. 408-431.

Coleman, J.C., Hendry, L. (1990). *The nature of adolescence*. London: Routledge.

Cuijpers, P. (2002a). Peer-led and adult-led school drug prevention: a meta-analytic comparison. *Journal of Drug Education*, *32(2)*, 107-119.

Cuijpers, P. (2002b). Effective ingredients of school-based drug prevention programs. A systematic review. *Addictive Behaviors*, *27(6)*, 1009-1023.

Cuijpers, P. (2003). Three decades of drug prevention research. *Drugs: education, prevention and policy*, *10(1)*, 7-20.

De Backer, C. (1998). *De peer op school: het project 'vertrouwensleerlingen' in het Koninklijk Atheneum Brasschaat (1998).* Welwijs, 9(1), 30-33.

Dijker, A., van Dongen, M., Brug, J. (2000). Evaluatie van gezondheidsvoorlichting. In: J. Brug, H. Schaalma, G. Kok, R.M. Meertens, H.T. van der Molen (Eds.), *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering. Een planmatige aanpak*. Assen: Van Gorcum, p. 133-158.

Drug Info Clearinghouse (2006). *Prevention Research Quarterly: current evidence evaluated. Peer education.* West Melbourne: Australian Drug Foundation, Centre for Youth Studies.

Dureya, E.J. (191). Principles of non-verbal communication in efforts to reduce peer and social pressure. *Journal of School Health*, *61*, 5-10.

Eitle, D. (2005). The moderating effects of peer substance use on the family structure-adolescent substance use association: quantity versus quality of parenting. *Addictive Behaviors*, *30*, 963-980.

Erhard, R. (1999). Peer-led and adult-led programs - student perceptions. *Journal of Drug Education*, *29(4)*, 295-308.

Faggiano, F., Vigna-Taglianti, F.D., Versino, E., Zambon, A., Borraccino, A., Lemma, P. (2005). School-based prevention for illicit drugs' use. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, *1*.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison. *Human Relations*, *7*, 117-140.

Friedman, S.R., Des Jarlais, D.C., Sotheran, J.L., Garber, J., Cohen, H., Smith, D. (1987). AIDS and self-organisation among intravenous drug users. *The International Journal on the Addictions*, *22(3)*, 201-219.

Goren, N. (2006). Peer education as a drug prevention strategy. *Prevention Research Quarterly: current evidence evaluated*, *17*, 3-20.

Gottfredson, D.C., & Wilson, D.B. (2003). Characteristics of effective school-based substance abuse prevention. *Prevention Science*, *4(1)*, 27-38.

Guttig, P. (1998). De peer op school. Het project 'Vertrouwensleerlingen' in het Koninklijk Atheneum in Brasschaat. *Welwijs*, *9(1)*, 30-33.

Herkt, D. (s.d./1993?). Peer-based user groups: the Australian experience. In: N. Heather, A. Wodak, E. Nadelmann, P. O'Hare (Eds.), *Psychoactive drugs & harm reduction. From faith to science*. London: Whurr Publishers, pp. 320-330.

In Petto (2000). *Evaluatie van het project jeugdadviseurs*. Berchem: In Petto.

Kahr, C. (1999). *Peer group education. Manipulation or participation? A collection of experiences with peer group education in European addiction prevention.* Munster: Landschaftsverband Westfalen-Lippe.

Kinable, H., De Maeseneire, I. (2003). *Dossier harm reduction.* Brussel: VAD.

Kinable, H. (2005). *Bevraging van Vlaamse leerlingen in het kader van een drugbeleid op school. Syntheserapport schooljaar 2004-2005*. Brussel: VAD.

Klee, H., Reid, P. (1995). *Amphetamine-misusing groups: a feasibility study of the use of peer group leaders for drug prevention work among their associates*. Manchester: Social Research on Health and Substance Abuse.

Kobus, K. (2003). *Peers and adolescent smoking.* Addiction, 98 (Suppl. 1), 37-55.

Lambrechts, M.-C., Van Baelen, L. (2002). Ontstaansfactoren van problematisch alcohol- en druggebruik. In: M. Geirnaert, E. De Donder, I. De Maeseneire, M.-C. Lambrechts, N. Roose, L. Van Baelen, G. Verstuyf (Red.), *Alcohol- en druggebruik. Gedifferentieerde aanpak. Van preventie tot hulpverlening.* Mechelen: Kluwer.

Lilja, J., Larsson, S., Wilhelmsen, B.U., Hamilton, D. (2003). Perspectives on preventing adolescent substance use and misuse. *Substance Use and Misuse*, *38(10)*, 1491-1530.

Loxley, W., Toumbourou, J.W., Stockwell, T., Haines, B., Scott, K., Godfrey, C., Waters, E., Patton, G., Fordham, R., Gray, D., Marshall, J., Ryder D., Saggers, S., Sanci, L., Williams, J. (Eds.) (2004). *The prevention of substance use, risk and harm in Australia: a review of the evidence.* S.I.: National Drug Research Institute.

Maatschappelijk-Geneeskundige Research (1994). *Het COOL-project in Sint-Niklaas. Maart-november 1994. Extern rapport.* Antwerpen: Maatschappelijk Geneeskundige Research.

Heughebaert, H. (s.d.). *Vriendschap als preventie. Evaluatieonderzoek van het project Jeugdaviseurs in Vlaanderen.* Berchem: In Petto.

McDonald, J., Roche, A.M., Durbridge, M., Skinner, N. (2003). Peer education: from evidence to practice. An alcohol and other drugs primer. Adelaide: National Centre for Education and Training on Addiction.

McIntosh, J., MacDonald, F., McKeganey, N. (2003). The initial use of drugs in a sample of pre-teenage schoolchildren: the role of choice, pressure and influence. *Drugs: education, prevention and policy*, *10(2)*, 147-158.

Mellanby, A.R., Rees, J.B., Tripp, J.H. (2000). Peer-led and adult-led school health education: a critical review of available comparative research. *Health Education Research: Theory & Practice*, *15(5)*, 533-545.

Melis, B., Bertels, J. (1998). *Vriendschap als preventie. JAC's werken met jeugdadviseurs.* Berchem: In Petto.

Melis, B. (1998). *Dossier jeugdadviseurs. 6 jaar ervaring in het JAC.* Een evaluatie. Berchem: In Petto.

Meertens, R., Schaalma, H., Brug, J., de Vries, N. (2000). Determinanten van gedrag. In: J. Brug, H. Schaalma, G. Kok, R.M. Meertens, H.T. van der Molen (Eds.), *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering. Een planmatige aanpak.* Assen: Van Gorcum, p. 55-72.

Milburn, K. (1995). A critical review of peer education with young people with special reference to sexual health. *Health Education Research*, *10*, 407-420.

Miller, W.B. (1958). Lower class cultures as a generating milieu of gang delinquency. J*ournal of Social Issues*, *14(2)*, 5-19.

Paglia, A., Room, R. (1999). Preventing substance use problems among youth: a literature review & recommendations. *Journal of Primary Prevention*, *20*, 3-50.

Parkin, S., McKeganey, N. (2000). The rise and fall of peer education approaches. *Drugs: education, prevention and policy*, *7(3)*, 293-310.

Pentz, M.A. (2003). Evidence-based prevention: characteristics, impact, and future direction. *Journal of Psychoactive Drugs*, *SARC Supplement 1*, 143-152.

Rijke, B., de Vries, N. (1995). Peers doen het beter……! Peer-voorlichting bij jongeren. *Tijdschrift Gezondheidsbevordering. 16(3/4)*, 103-116.

Rise, J. (2004). Modifying adolescent health behaviours. *Current Opinion in Psychiatry, 17*, 129-132.

Roberts, G., McCall, D., Stevens-Lavigne, A., Anderson, J., Paglia, A., Bollenbach, S., Wiebe, J., Gliksman, L. (2001). *Preventing substance use problems among young people. A compendium of best practices*. Ontario: Canadian Centre on Substance Abuse.

Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.

Rudd, R.E., & Comings, J.P. (1994). Learner developed materials: an empowering product. *Health Education Quarterly, 21(3)*, 313-327.

Sarbin, T.R., Allen, V.L. (1968). Role Theory. In: G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology. Vol. 1*. Reading: Addison-Wesley, pp. 488-567.

Schaalma, H., Meertens, R., Kok, G., Brug, J., Hospers, H. (2000). Theorieën en methodieken van verandering. In: J. Brug, H. Schaalma, G. Kok, R.M. Meertens, H.T. van der Molen (Eds.), *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering. Een planmatige aanpak*. Assen: Van Gorcum, p. 89-117.

Shiner, M. (1999). Defining peer education. *Journal of Adolescence, 22*, 555-566.

Shiner, M. (2000). Doing it for themselves: *an evaluation of peer approaches to drug prevention*. London: Public Policy Research Unit, Goldsmiths College, University of London.

Skager, R. (2001). *On reinventing drug education, especially for adolescents*. Paper gepresenteerd op de 2nd International Conference on Drugs & Young People, Melbourne, Australia, 4-6 april 2001.

South Australian Community Health Research Unit (2003). *Proces evaluation of the Youth Drug Peer Action Project. Community Report No. 3*. S.l.: SACHRU - Adelaide: Flinders University, Department of Public Health.

Stöver, H., Trautmann, F. (1998). *The European peer support project. Phase 3: 'risk reduction activities in prison'*. Utrecht: Trimbos-instituut.

Strange, V., Forrest, S., Oakley, A. & the Ripple Study Team (2002). Peer-led sex education - characteristics of peer educators and their perceptions of the impact on them of participation in an peer education programme. *Health Education Research: Theory & Practice, 17(3)*, 327-337.

Sutherland, E.H., Cressy, D.R. (1960). *Principles of criminology*. Philadelphia: Lippincott.

Tobler, N.S. (1997). Meta-analysis of adolescent drug prevention programs: results of the 1993 meta-analysis. In: W.J. Bukowski (Ed.), NIDA Research Monograph 170: Meta-analysis of drug abuse prevention programs. Rockvill: National Institute on Drug Abuse.

Tobler, N.S., Roona, M.R., Ochshorn, P., Marshall, D.G., Streke, A.V., Stackpole, K.M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *The Journal of Primary Prevention, 20(4)*, 275-327.

Trautmann, F., Barendregt, C. (1994). *Europees peer support handboek. Peer support als methode voor aids preventie onder injecterende drug gebruikers*. Utrecht: NIAD.

Trautmann, F. (1995). Peer-support onder druggebruikers als methode voor Aids-preventie. *Handboek Verslaving, 6, C2200*, 1-21.

Trautmann, F. (2004). *Peer support onder druggebruikers als onderdeel van een harm reduction strategie*. Presentatie op de ervaringsnamiddag peer support, georganiseerd door SODA en partners, 6 december 2004.

Turner, G., Sheperd, J. (1999). A method in search of theory: peer education and health promotion. *Health Education Research*, *14(2)*, 235-247.

Unity (2005). Gedownload op 28 juli 2005 van www.unitydrugs.nl/home_peereducation.html.

van Blitterswijk, F. (2000). *Big Deal? Peereducatie als methode voor de preventie van riskant gebruik van genotmiddelen door jeugdigen*. 's-Hertogenbosch: Brabants Steunpunt Jeugdwelzijn.

VAD (2006). *Visie op preventie en behandeling van alcohol- en andere drugproblemen*. Brussel: Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen.

van Gageldonk, A., Cuijpers, P. (1998). *De effecten van verslavingspreventie. Overzicht van de literatuur*. Utrecht: Trimbos-instituut.

van Zelst, M., Eeckhout, H. (2005). *Peer-to-peer preventie. Vorming over peer support en peer education*. Vorming op 23 mei 2003 te Brugge. Organisatie door VAD en het Provinciebestuur van West-Vlaanderen en de kustgemeenten.

Villevoye, D.P.J., Vleeming, C.J., Schrijvers, A.J.P. (2003). *Evaluation of European peer education programmes for youngsters in out-of-school situations in the field of prevention of addiction and abuse of alcohol, drugs and other addictive resources*. Utrecht: Euronet.

Vleeming, C.J., Villevoye, D.P.J., Schrijvers, A.J.P. (2003). *Evaluation of European peer education programmes for parents in the field of prevention of addiction and abuse of alcohol, drugs and other addictive resources*. Utrecht: Euronet.

Wallerstein, N. (2006). *What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health?* Genève: World Health Organisation Regional Office for Europe's Health Evidence Network (HEN).

Ward, J., Hunter, G., Power, R. (1997). Peer education as a means of drug prevention and education among young people. *Health Education Journal*, *56*, 251-263.

Wilder, D.A. (1990). Some determinants of the persuasive power of in-groups and out-groups: organization of information and attribution of independence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59(6)*, 1202-1213.

www.6am.be (2003). Interview met Breakline op 9 oktober 2003, gedownload van www.6am.be/interviews.php?action=full&id=14 op 20 juni 2005.